



BACHELOROPPGAVE

Tilpasset opplæring – ideal og virkelighet
Adaptive education – ideal and reality

133 - Andreas Risløw Iversen

PE379-1 19V

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Grunnskolelærer 5-10

Veileder: Elisabeth Lundervold SørDAL

Dato: 10.05.19

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Tilpasset opplæring – ideal og virkelighet

Om læreres forståelse og operasjonalisering av tilpasset opplæring i praksis.

Sammen drag

Tilpasset opplæring er et vektet begrep i dagens norske skole. Denne studien søker å belyse hvordan lærere forstår og operasjonaliserer begrepet i praksis. Dette sees i tråd med føringer for prinsippet i gjeldende rammeverk, teoretiske tilnærminger til begrepet samt tidligere forskning. Oppgaven viser at det er forskjeller i hvordan lærere forstår og praktiserer begrepet. Samtidig kan funnene i denne oppgaven vise til en vekting av et individuelt fokus i operasjonaliseringen av tilpasset opplæring. I tillegg viser oppgaven til at begrepets kompleksitet og eksisterende rammefaktorer i skolen kan medføre at begrepet vanskelig lar seg omsette i en gunstig tilpasset opplæring for alle elever.

Abstract

Adaptive education is a prominent concept in the Norwegian school system. This study intends to shed a light on how teachers understand and apply the concept in practical contexts. The results of this study will be seen in accordance with current educational frameworks, theoretical approaches to the concept as well as former relevant research. This study shows variations regarding how teachers understand and apply adaptive education. At the same time, results can indicate a tendency towards a narrow interpretation of the concept, which promotes an individual orientation in its application. This can be a consequence of teachers being faced with guidelines that limit their practical-educational options, and possibly difficulties regarding the interpretation of a concept of complicated nature.

Innhold

Tilpasset opplæring – ideal og virkelighet.....	2
Sammendrag	2
Abstract	2
1.0 Innledning.....	4
2.0 Teori.....	4
2.1 Tidligere forskning på tilpasset opplæring	4
2.2 Tilpasset opplæring i aktuelle styringsdokumenter	5
2.3 Ulike perspektiver på tilpasset opplæring.....	7
2.4 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv	9
3.0 Metode	9
3.1 Kvalitativ metode og hermeneutikk.....	9
3.2 Planlegging og gjennomføring av forskningsprosjektet	10
3.3 Kvalitetskriterier for forskning – reliabilitet, validitet og overførbarhet	11
4.0 Empiri og analyse.....	12
4.1 Om informantene	12
4.2 Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring?	13
4.3 Hvordan praktiserer lærerne tilpasset opplæring i sin skolehverdag?	14
5.0 Drøfting og refleksjon.....	16
5.1 Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring.....	16
5.2 Lærernes operasjonalisering av tilpasset opplæring i praksis.....	19
6.0 Oppsummering.....	23
7.0 Litteraturliste	24
Vedlegg 1: Intervjuguide	26
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til lærere som deltar i prosjektet	27

1.0 Innledning

Jeg har valgt å forske på begrepet tilpasset opplæring, og hvordan dette forstås og praktiseres av lærere i den norske skolen. Dette med mål om å belyse forholdet mellom begrepets formelle hensikt og innhold, og begrepets realisering i praksis. Derfor er min problemstilling: *Hvordan forstår lærere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan operasjonaliserer de begrepet i praksis?*

Min motivasjon for å belyse denne problemstillingen kommer av min egen interesse for temaet og egne praksiserfaringer. I denne sammenheng har jeg fått et inntrykk av at tilpasset opplæring er et vektet, mye omtalt og komplisert begrep å operasjonalisere i praksis. Dette understøttes også av tidligere forskning (se 2.1).

Jeg har valgt å belyse dette temaet gjennom en kvalitativ forskningsmetode, der jeg har intervjuet tre lærere om hvordan de forstår og praktiserer begrepet.

I oppgaven vil jeg gjøre rede for et relevant teorigrunnlag og presentere forskningens metodevalg. Videre vil oppgaven presentere forskningens empiri, som deretter vil drøftes i tråd med problemstillingen og i lys av de teoretiske betraktningene som foreligger i teorikapittelet. Avslutningsvis vil jeg gjøre en kort gjennomgang av oppgavens fremdrift, for så å oppsummere forskningsprosjektets funn som svar på problemstillingen.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for aktuelle begreper, teorier og perspektiver, tidligere forskning, samt begrepets forankring i gjeldende styringsdokumenter.

2.1 Tidligere forskning på tilpasset opplæring

Herunder vil jeg presentere tidligere relevant forskning, som kan bidra til å belyse ulike perspektiver på begrepet tilpasset opplæring. Forskningen vil være et grunnlag for oppgavens drøftinger og refleksjoner.

Jenssen (2011, s. 80) vektlegger betydningen av samhandling og felles forståelse mellom aktørene i en tilpasset opplæring. Samtidig viser funnene i Jenssens forskning til at skoler i liten grad lykkes med å legge til rette for en felles forståelse og strategi for praktisering av tilpasset opplæring (Jenssen,

2011, s. 81). Videre viser Jenssen til at lærere og skoleledere kan formidle sin forståelse av begrepet likt, men at forskjeller kommer til syne når de grundigere skal forklare og konkretisere begrepet (Jenssen, 2011, s. 81). Videre viser Jenssen til at lærerne i hans undersøkelse samarbeider lite om planlegging og etterarbeid med kolleger, og at de opplever fellesmøter om tilpasset opplæring som lite konstruktive for arbeidet i klasserommet. Dette virker å bidra til at det i stor grad blir opp til læreren hvordan hun praktiserer tilpasset opplæring (Jenssen, 2011, s. 72). Dette understøttes av Nordahl (2012, s. 11-12) som viser til at begrepet tilpasset opplæring er upresist og lite handlingsorientert, noe som kan bidra til variasjon i operasjonalisering av begrepet.

Nordahl (2012, s. 11-12) viser også til funn som tilsier at tilpasset opplæring i den norske skolen primært bærer preg av en individorientering. Dette understøttes også av Nordahl og Hausstätter (2009, s. 44). Dette kan ifølge Nordahl (2012, s. 11-12) ha uheldige konsekvenser for fellesskapet i skolen, og for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte.

Jenssen og Lillejord (2009, s. 1 & 13) ser på begrepet tilpasset opplæring som et politisk virkemiddel, som hentes frem og gis nytt innhold når den norske skolen skal rustes til å forholde seg til nye utdanningspolitiske betingelser. Fra 1975 blir begrepet sett synonymt med ulike begreper i ulike perioder, fra henholdsvis integrering i 1975, til inkludering, individualisering og til sist som læringsfellesskap og undervisningskvalitet (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 12). På tross av endringer i innhold, har begrepets formulering bestått. Jenssen og Lillejord (2009, s. 13) poengterer at dette kan ha bidratt til at begrepet i en praktisk-pedagogisk sammenheng er vanskelig å forholde seg til og operasjonaliseres i skolen. Dette kan medføre handlingslammelse eller bidra til at praktikere tar avstand fra begrepets formelle føringer (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 13).

2.2 Tilpasset opplæring i aktuelle styringsdokumenter

Som nevnt innledningsvis vil jeg i denne oppgaven se på forholdet mellom hensikten med prinsippet tilpasset opplæring og begrepets realisering i praksis. I lys av dette er det nærliggende å belyse de føringer som er tillagt begrepet i aktuelle styringsdokumenter og lovverk.

Kunnskapsløftet ble iverksatt gjennom en ny læreplan i 2006. Føringer i den nye læreplanen var blant annet basert på evalueringer gjort av den tidligere læreplanen L97. Én av konklusjonene av disse var at elever med ulike forutsetninger ikke ble tilstrekkelig ivaretatt gjennom tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 10-11). I tillegg pekte testresultater på betydelige forskjeller mellom norske elevers kompetanse på ulike områder. Slike forskjeller ble tilskrevet mangel på tilpasset

opplæring som årsak, noe som er grunnlaget for vektleggingen og økningen av tilpasset opplæring sitt omfang i Kunnskapsløftet (Bachmann & Haug, 2006, s. 11).

Kunnskapsløftets utforming representerer en dreining fra det fellesskaps- og prosessorienterte til et individ- og resultatorientert fokus. Tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet bar ved sin ikrafttredelse også preg av dette, med fokus på utvikling av individuelle basiskompetanser hos elevene og oppnåelse av kompetansemål. Innføringen av kompetansemål bidro til en ansvarsforflytning og et større lokalt spillerom og ansvar for læring og læringsresultater (Bachmann & Haug, 2006, s. 16-17).

Kompetansemålene i læreplanen er i prinsippet like for alle elever, selv om det ikke er krav til at alle elever har samme grad av måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet er slik ulike fremgangsmåter for å tilrettelegge for at alle elever kan nå kompetansemålene.

Det er uttrykt i formålsparagrafene i Opplæringslova at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (1996, §1-3). Altså er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp og en rettighet som foreligger for alle elever i grunnskole og videregående opplæring. En vesentlig utdypning av denne rettigheten er at den ikke er en juridisk rettighet som tilfaller den enkelte elev, men en individuell rett gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet, *innenfor fellesskapet* (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det er ikke nedfelt noen videre føringer for hvordan dette skal foregå, eller ytterligere krav til utøvelsen av tilpasset opplæring.

Utdanningsdirektoratet (2017) vektlegger at tilpasset opplæring skal favne om alle elever, og omfatter både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen.



{Utdanningsdirektoratet, 2018b}

Rammene for den ordinære opplæringen settes av kommunen og fylkeskommunen. For eksempel vil lærertettheten på en skole være en konsekvens av kommunens, eller fylkeskommunens tildeling og fordeling av ressurser til skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den juridiske rettigheten til tilpasset opplæring omfatter ifølge Opplæringslova (1996, §5-1) «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet», med vedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I den generelle delen av læreplanen Kunnskapsløftet finner vi en utdypning av føringene i Opplæringslova, der det fremkommer at hensikten med tilpasset opplæring er å kunne møte og bruke mangfoldet og de sosiale, emosjonelle og faglige forskjellene i elevmassen til å bidra til allsidig utvikling for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Videre trekkes det frem at klassen og skolen skal gi rom for at alle får utfordringer, med særlig vekt på de som strever faglig eller med motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Utdanningsdirektoratet presenterer syv verdier som skal beskrive tilpasset opplæring, og tydeliggjøre prinsippets relevans og anvendelighet i den norske skolen (Håstein & Werner, 2015). Disse verdiene er ifølge Håstein og Werner (2015) inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning.

Inkludering er et vektet begrep i styringsdokumenter som beskriver hensikten med tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet (2015b) uttrykker at tilpasset opplæring skal være et verktøy for å ivareta inkludering, som bygger på prinsippet om likeverd. Inkludering i skolen innebærer følgelig at elever må behandles ulikt ut ifra deres forutsetninger, og bli inkludert i et fellesskap som aksepterer og ivaretar disse ulikhetene. Begrepet inkludering omfatter altså alle sider ved skolens virksomhet, noe som understøttes av Bachmann og Haug (2006, s. 88-89). De påpeker at inkludering og tilpasset opplæring sammenfaller i stor grad, spesielt når man ser tilpasset opplæring i et bredt perspektiv (se 2.3).

2.3 Ulike perspektiver på tilpasset opplæring

Føringer i styringsdokumentene vektlegger at tilpasset opplæring er noe som primært skal foregå innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2018b, 2015b). Dette gjenspeiler elevenes rettigheter i forbindelse med tilpasset opplæring, samtidig som det ivaretar en ideologisk representasjon av skolens verdier. Disse faktorene sammenfaller med *det brede perspektivet* på tilpasset opplæring. I følge Bachmann og Haug (2006, s. 7) er det brede perspektivet på tilpasset opplæring en ideologisk

tilnærming til begrepet, som forutsetter overordnede strategier og kultur for tilpasset opplæring i skolen som helhet, for å legge til rette for god opplæring for alle elever. Dette kan tilsi at tilpasset opplæring i et bredt perspektiv må gå utover den rent faglige tilpasningen (Risløw, 2012, s. 31).

Det brede perspektivet på tilpasset opplæring vektlegger å tilrettelegge for inkludering, samarbeid, motivasjon og struktur i undervisningen og et kontekstuellt perspektiv på elevers utfordringer i skolen (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 44). Altså er ikke tilpasning av konkrete undervisningsmetoder tilstrekkelig for å legge til rette for tilpasning innenfor det brede perspektivet. Risløw (2012, s. 32) understreker at dette perspektivet forutsetter en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og en skolekultur som tilrettelegger for nødvendig drøfting og refleksjon i skolefelleskapet. Dette understøttes også av Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 226-227), som vektlegger samarbeid, veiledning og kompetansedeling innenfor skolefelleskapet som suksesskriterier for å lykkes med tilpasset opplæring på den enkelte skole.

Et annet perspektiv på tilpasset opplæring er *det smale perspektivet*, eller *individperspektivet*. Dette bærer preg av et fokus på hvert enkelt individ, og tilpasning av opplæringen til individets behov. I denne sammenhengen vil et kontekstuellt og kollektivt syn på elever vike til fordel for mer isolerte betraktninger på relasjonen mellom enkeltelevers definerte vansker og de utfordringene de møter i skolen (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 43). Det smale individfokuserte perspektivet på tilpasset opplæring kommer til syne gjennom konkrete tiltak som gjennomføres av den enkelte lærer for å møte den enkelte elevs behov (Risløw, 2012, s. 32). I skolehverdagen kan dette eksempelvis gjøre seg synlig gjennom individtilpassede læringsprogram, der vanskelighetsgrad, forventninger, innhold og mengde tilpasses i tråd med elevens forutsetninger.

Nordahl og Hausstätter (2009, s. 44) poengterer at de to perspektivene på tilpasset opplæring ikke nødvendigvis må sees som motsatser, men som perspektiver som kan operere parallelt. De understreker allikevel at funn tyder på at det smale individperspektivet har en sterk posisjon i den norske skolen, noe som kan være lite fordelaktig mot å skape en skole som ivaretar alle elever. Utdanningsdirektoratet (2015b) vektlegger primært at tilpasset opplæring skal foregå innenfor et *systemperspektiv*. Dette perspektivet omfatter elementer fra det brede perspektivet på tilpasset opplæring, med et kollektivt fokus, i tillegg til individuelle tilnærminger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette kan tyde på at både det brede og det smale perspektivet på tilpasset opplæring ivaretas innenfor Utdanningsdirektoratets formulering av begrepet.

2.4 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

I lys av de faktorer som preger det brede perspektivet på tilpasset opplæring, med fokus på læring gjennom fellesskapet, sosial aktivitet og et kontekstuellet perspektiv på elevers læring (Nordahl & Hausstätter, 2009), er det nærliggende å se prinsippet tilpasset opplæring i lys av sosiokulturelle læringsteorier. Sosiokulturelle læringsteorier vektlegger å se individet i lys av aktuelle kulturelle kontekster, og ser «læring som sosialt, distribuert, mediert og språklig fenomen og læring som deltaking» (Dysthe, 2001, s. 35-36). Med andre ord er læring noe som skjer gjennom dialog og samhandling. Dette viker på én side fra kognitive perspektiver som vektlegger et mer individualistisk syn på læring og hvor læring oppstår. På den annen side tar sosiokulturelle perspektiver avstand fra behavioristiske syn som ser kunnskap som noe som må formidles fra den som kan til den som ikke kan.

Ifølge Vygotskis teorier om *den nærmeste utviklingssone* og *den mer kompetente andre* understrekes det at læring oppstår i mellommenneskelig samspill og dialog. Den nærmeste utviklingssonen er basert på målinger av hva et individ klarer med og uten hjelp. Avstanden mellom disse forholdene kan man kalle den nærmeste utviklingssonen (Dysthe & Igland, 2001, s. 78). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 64-66) uttrykker at den nærmeste utviklingssonen er en måte å beskrive tilpasset opplæring på. En tilpasset opplæring i tråd med den nærmeste utviklingssone vil sette krav til differensiering av undervisning, slik at eleven er i en kontinuerlig utviklingsprosess. Betydningen av veiledning og støtte i denne sammenhengen trekkes frem, og viser til at både læreren og mer kompetente medelever kan delta i et samspill som styrker elevens utvikling og mestring. Videre er det viktig at elevene er aktive bidragsyttere i dialog om og for egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 66).

3.0 Metode

For å kunne svare på problemstillingen på best mulig måte, er denne forskningen basert på kvalitativ forskningsmetode, med intervju som konkret fremgangsmåte. Da hovedspørsmålet for forskningen dreier seg om læreres forståelse og praktisering av begrepet tilpasset opplæring, vil intervju med lærere være den mest sentrale fremgangsmåten for å svare på problemstillingen.

3.1 Kvalitativ metode og hermeneutikk

Det overordnede kjennetegn ved kvalitative metoder er at de studerer livet fra innsiden, noe som kan bidra til å skape ny kunnskap om sosiale fenomener. Felles for kvalitative metoder er at de går i

dybden av temaet og problemstillingen for forskningen, gjennom en kombinasjon av subjektive vurderinger, systematikk og strategi, for å skape ny forståelse og troverdig kunnskap om forskningens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 11-15). I mitt forskningsprosjekt vil dette komme til syne i mitt utvalg av teori, samt min presentasjon av og refleksjoner rundt datamaterialet.

Kvalitativ forskning er preget av en fortolkende tilnærming, både i kraft av forskerens analyse og forforståelse, som interagerer i forskningsprosessen mot en videreutvikling av forskerens forståelse (Thagaard, 2018, s. 33). *Hermeneutikk* er en vitenskapelig retning som dreier seg om å skape en helhetlig forståelse ved å sammenfatte mindre enheter av data. For å kvalitetssikre forskningen er det ifølge Thagaard (2018, s. 37) viktig at fortolkning baseres på en grundig argumentasjon, i samråd med troverdige kilder.

3.2 Planlegging og gjennomføring av forskningsprosjektet

For å ivareta informantenes anonymitet, valgte jeg å ikke gjøre lydopptak i mitt forskningsprosjekt eller å innhente sensitive opplysninger. Derfor var det ikke nødvendig å søke om tillatelse fra NSD for å gjennomføre prosjektet.

3.2.1 Intervju

«*Intervju* er en særlig velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard, 2018, s. 53). Dette forskningsprosjektet søker å belyse læreres forståelse og praktisering av begrepet tilpasset opplæring. Slik er det viktig at lærerne får uttrykke sine betraktninger og erfaringer med begrepet. Følgelig har jeg i gjennomføringen av forskningsprosjektet anvendt et semistrukturert intervju, som ivaretar fleksibilitet, åpenhet og en struktur som tjener forskningens informasjonsagenda (Thagaard, 2018, s. 90-91). Min intervjuguide har følgelig blitt utarbeidet i tråd med dette, med overordnede temaspørsmål som kan belyse informantenes betraktninger om tilpasset opplæring.

3.2.2 Utvalg

Etter å ha tatt kontakt med enkelte lærere og skoleadministrasjoner for å skaffe informanter til prosjektet, mottok utvalgte informanter et informasjonsbrev om prosjektet i forkant av intervjuet (se vedlegg 1).

I tråd med min tildelte tidsramme, samt tilrådinger fra lærere på HVL og veileder valgte jeg ut tre informanter til prosjektet, som hadde relevant og ulik erfaring og interesse av å delta i prosjektet, noe jeg anså som en fordel for å få frem ulike relevante perspektiver på tilpasset opplæring.

3.2.3 Etiske hensyn i forskningsprosjektet

Som erstatning for lydopptak engasjerte jeg transskribenter til å skrive ned intervjuets innhold. Slik fikk jeg et fylldig datamateriale samtidig som jeg ivaretok informantenes anonymitet og min evne til å delta i dialogen.

Det har ikke blitt dokumentert noen personlige opplysninger i prosjektets løp. Informantenes samtykkeerklæring har blitt gitt muntlig, for å kunne ivareta deres anonymitet fullstendig. Videre har jeg omtalt alle informantene med pronomenet «hun» og kun inkludert relevant informasjon om informantenes bakgrunn (se 4.0 og 5.0).

3.3 Kvalitetskriterier for forskning – reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet og validitet er en forutsetning for å sikre forskningens troverdighet.

Reliabilitet i kvalitativ forskning kan ivaretas gjennom at forskeren tydelig beskriver rammene for forskningen, og hvordan datamaterialet har blitt innhentet (Thagaard, 2018, s. 188). Følgelig har jeg forsøkt å gi en tydelig redegjørelse av min fremgangsmåte og presentert informantenes ytringer så korrekt som mulig, der jeg tidvis har presentert ytringer i sitatform. På bakgrunn av forskningsprosjektets informasjonsagenda, har jeg gjort utvalg og kategorisert min empiri for å opprettholde forskningens relevans.

Validitet i kvalitativ forskning setter krav til at fortolkninger gjøres på bakgrunn av relevant teori, som er grundig gjort rede for. Min forforståelse og informasjonsagenda har preget hvilke temaer og

refleksjoner jeg har vektlagt i forskningen. Samtidig er mine fortolkninger basert på et relevant teorigrunnlag, noe som kan bidra til å øke forskningens validitet (Thagaard, 2018, s. 189).

Overførbarhet i kvalitativ forskning har forankring i fortolkning av forskningens resultater (Thagaard, 2018, s. 194). Overførbarhet setter krav til sammenfallende betingelser mellom kontekstene fortolkningene overføres mellom. Min forskning har et lite utvalg, noe som vanskeliggjør det å overføre mine fortolkninger til andre kontekster. Derfor er min forskning primært tenkt som et bidrag til debatten om tilpasset opplæring, og ikke som et objekt for generalisering.

4.0 Empiri og analyse

Herunder følger en redegjørelse av informantenes bakgrunn og deres bidrag. Presentasjonen av resultatene følger intervjuguidens fremdrift. Lærernes utsagn vil komme til uttrykk i form av sitater og mine kategoriseringer, altså vil mine formuleringer og tolkninger prege presentasjonen av data til en viss grad. Dette er for å videreformidle resultatene på en ryddig og meningsfull måte. Empirien vil tydeliggjøre informantenes meningsinnhold, og se informantenes bidrag i lys av hverandre for å tydeliggjøre likheter og forskjeller mellom bidragene og videre kunne se disse i sammenheng med teoretiske perspektiver og tidligere forskning senere i teksten.

4.1 Om informantene

Jeg har intervjuet tre lærere om deres forståelse og praksis knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Den enkelte informant omtales som «Lærer 1», «lærer 2» eller «lærer 3».

Lærer 1 arbeider på mellomtrinnet som spesialpedagog og miljøveileder. Informanten har utdanning som grunnskolelærer på mellomtrinnet og ungdomsskole, og har fire års ansiennitet i grunnskolen. Informanten opererer i en klasse med 20 elever. Lærer 2 arbeider på ungdomstrinnet som kontaktlærer og faglærer, og har fagutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning. Informanten har fem års ansiennitet og har 25 elever i klassen. Lærer 3 arbeider som faglærer, kontaktlærer og spesialpedagog på ungdomstrinnet. Informanten er blant annet utdannet adjunkt med mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har 18 års ansiennitet som lærer, med 25 elever i klassen.

4.2 Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring?

Alle informantene uttrykker at tilpasset opplæring handler om å møte elevene der de er og tilpasse skolehverdagen til deres forutsetninger. Lærer 2 er representativ for informantene når hun sier at «hensikten, det er jo å gi elevene mestringmuligheter på det nivået de er på». Informantene er også samstemte i at tilpasset opplæring går utover det faglige, og dreier seg også om å ta høyde for sosiale og emosjonelle forhold hos elevene og i klassefellesskapet. Alle informantene understreker viktigheten av å styrke sosiale relasjoner i læringsmiljøet. Lærer 2 og 3 uttrykker også at faglig, sosial og emosjonell læring kan skje som deler av én sammensatt prosess.

Selv om alle informantene vektlegger betydningen av fellesskapet for tilpasset opplæring, er det ulikt hvordan informantene formulerer dette. Lærer 2 og 3 presiserer at tilpasset opplæring skal skje i kraft av fellesskapet. Lærer 2 ytrer dette slik: «Man skal møte elevene der de er, innenfor fellesskapet». Disse to informantene forstår slik tilpasset opplæring som noe som primært berører fellesskapet i skolen. Lærer 2 trekker også frem tilpasset opplæring som et virkemiddel for å oppnå intensjonen om inkludering.

Selv om hun vektlegger betydningen av fellesskapet for å lykkes med tilpasset opplæring, viser lærer 1 til en forståelse av begrepet som er mer individuelt orientert. Informanten vektlegger tilpasning av faglig innhold i form av vanskelighetsgrad, mengde og innhold. Lærer 1 vektlegger primært individuelle tilpasninger i sin forståelse, og ser ikke fellesskapet som en integrert faktor i begrepet tilpasset opplæring, i motsetning til lærer 2 og 3, som ser fellesskap og mangfold som mer direkte knyttet til begrepet. En viktig presisering er at lærer 2 og 3 opplever at det er slik begrepet er *ment* å forstås, og ikke at det nødvendigvis fungerer slik i praksis. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

Lærer 2 trekker frem et syn på tilpasset opplæring som et politisk virkemiddel, og at det er et diffust begrep. Hun setter spørsmål ved om begrepet slik primært bidrar til å fremme utdanningspolitiske formål, og ikke nødvendigvis bidrar til en styrking av praktisk-pedagogiske prosesser.

Informantene er samstemte i at tilpasset opplæring handler om å tilpasse læring til elevenes forutsetninger, men uttrykker seg ulikt om begrepets spesifikke innhold. Eksempelvis fremstår det altså som om de har forskjellige oppfatninger om tilpasset opplæring primært skal orientere seg mot enkeltindividet eller fellesskapet i skolen.

4.2.1 Hvordan opplever og beskriver lærerne skolens felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring?

To av informantene opplever at det finnes en grad av felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring på deres respektive skoler. Lærer 2 og 3 opplever at det kan være enighet om innholdet i begrepet når det drøftes i lærerfellesskapet, men at dette ikke viser seg i en samordnet praksis. Lærer 3 har observert at det er store sprik mellom praksis for tilpasset opplæring. Ifølge lærer 3 kan dette resultere i at utformingen av tilpasset opplæring for ulike elever blir «tilfeldig» og vanskeliggjøre kvalitetssikring av tilpasningen. Lærer 2 opplever i større grad at føringene for tilpasset opplæring blir ivaretatt i praksis. Allikevel opplever hun at det er en utfordring å uttrykke og diskutere innholdet i begrepet på en konstruktiv måte, da begrepet oppleves som vagt.

En kan si at lærer 2 og 3 opplever det som en utfordring å avklare begrepet innenfor skolefellesskapet og videre fremme en felles forståelse og praksis. Lærer 3 årsaksforklarer dette med at det er for lite samarbeid mellom team og trinn. Hun ser tett samarbeid som en forutsetning for å skape en felles forståelse og praksis for tilpasset opplæring: «Vi [i teamet] kommuniserer tett sammen hele tiden, og det må til for å få det til».

Lærer 1 opplever en større grad av felles forståelse i skolen. Hun uttrykker at diskusjoner, kursing og en overordnet vektlegging av tilpasset opplæring på hennes skole har bidratt til å prege hennes forståelse av begrepet, blant annet mot å inkludere sosiale forhold i tilpasningen, i tillegg til de faglige. Utover dette har hun vanskeligheter med å tydeliggjøre skolens felles forståelse. Hun poengterer også at den enkelte lærer kjenner sine elever best, noe som kan resultere i at praksisen blir avhengig av den enkelte lærers tolkning av tilpasset opplæring og elevenes behov.

4.3 Hvordan praktiserer lærerne tilpasset opplæring i sin skolehverdag?

Som nevnt uttrykker to av tre informanter at det er et skille mellom hvordan begrepet tilpasset opplæring er ment å fungere, og hvordan det realiseres i praksis. Lærer 3 presiserer sitt syn på begrepet tilpasset opplæring i praksis som «[...] ulik vanskelighetsgrad og ulik lengde, [...] reduksjon i arbeidsoppgaver, forventninger og lekser». Dette sitatet er også representativt for lærer 1 sin redegjørelse av egen praksis. Lærer 1 understreker videre at det også skjer tilpasninger ut ifra hele klassens behov, eksempelvis i form av økter med fysisk aktivitet.

Lærer 2 vektlegger tilpasninger innenfor rammen av fellesskapet i sin praksis, der hun vektlegger å tilrettelegge for trygge læringssituasjoner, elevdeltakelse og mestring. Informanten opplever

imidlertid at klassens læringsmiljø vanskeliggjør å tilrettelegge for et godt læringsutbytte. Hennes tilpasninger dreier seg følgelig om å tilrettelegge for gode relasjoner og et godt klassemiljø. I tillegg anvender hun mer konkrete og individorienterte tilpasningsmetoder. Dette er også delvis representativt for lærer 3, som beskriver sin egen praksis som preget av både individuelle og fellesskapsorienterte tilpasninger.

Alle informantene uttrykker at enkelte elevgrupper er mer fremtredende i sitt behov for tilpasning. Elever med faglige eller sosiale utfordringer mottar en større grad av tilpasning enn andre. Lærer 2 og 3 uttrykker at skoleflinke elever får lite tilpasning. Begge informantene gir uttrykk for at det er utfordrende å tilpasse undervisningen til alle elevene i fellesskapet. Lærer 3 formulerer det slik: «Vi underviser på [karakter] 3-4-nivå. De som ligger på 1 skjønner ingenting, og de som ligger på 6 lærer ingenting» (lærer 3).

Alle informantene gir uttrykk for at kompetansemålene setter tydelige føringer for praksis. De forholder seg allikevel ulikt til dem. Lærer 1 ser sin praksis som styrt av kompetansemålene. Lærer 2 og 3 opplever at det å nå alle kompetansemålene er tilnærmet umulig, da de stiller samme krav til elever med ulike forutsetninger. Både lærer 2 og 3 uttrykker at de opplever en ubalanse mellom prinsippene for opplæringen, inkludert tilpasset opplæring, og kompetansemålene i læreplanen. Lærer 2 poengterer at opplæringsprinsippene ofte må vike til fordel for kompetansemålene. Hun opplever at begrepet tilpasset opplæring kan være vagt og uhåndterlig, og vanskelig å realisere i praksis. Slik er det lettere å prioritere kompetansemålene som er mer konkrete. Også lærer 3 uttrykker at hun må velge hva hun skal prioritere. Hun prioriterer dannelse og sosial læring, i tråd med den generelle delen av læreplanen, framfor oppnåelse av alle kompetansemålene i læreplanen. Både lærer 2 og 3 opplever den generelle delen av læreplanen og læreplanens kompetansemål som uforenlige, noe som er problematisk i møte med tilpasset opplæring: «Man klarer ikke å møte mangfoldet hvis man skal gjennom alle kompetansemålene, fordi de er ikke for alle».

4.3.1 Hvilke rammebetingelser påvirker lærernes realisering av begrepet tilpasset opplæring?

Alle informantene gir uttrykk for at økonomiske ressurser er avgjørende for å lykkes med tilpasset opplæring. Informantene er alle, på grunn av enkeltvedtak, i arbeidssituasjoner der de har fått økte ressurser som har medført et høyere antall lærere i forhold til antall elever. Dette har medført en mer gjennomført tilpasning enn før, og gjenspeiles i elevenes mestring og utvikling.

Lærer 1 ser på støtte fra ledelsen som sentralt for å kunne tilpasse opplæringen. Lærer 2 og 3 vektlegger ikke dette, men trekker frem et godt teamsamarbeid som en forutsetning for en felles forståelse og strategi for tilpasset opplæring.

Alle informantene ser styringsdokumentene som styrende for deres praksis. Lærer 1 henviser til deler av den generelle delen av læreplanen som rettferdiggjøring av et sosialt fokus i sin praksis. Mens lærer 2 trekker frem omfanget av kompetansemål som en hindring for å lykkes med tilpasset opplæring, påpeker lærer 3 at kompetansemålene i for stor grad forutsetter kognitive evner. Begge etterlyser mer overordnede og fleksible kompetansemål, som åpner mer for alternative tilnærminger til tilpasset opplæring.

5.0 Drøfting og refleksjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte min empiri i lys av oppgavens teorigrunnlag. Empirien drøftes i lys av det smale og det brede perspektivet på tilpasset opplæring, samt sosiokulturell læringsteori (se 2.4), som jeg vurderer som sammenfallende med det brede perspektivet på tilpasset opplæring (se 2.3). Videre vil mine funn bli drøftet i lys av aktuelle begreper, styringsdokumenter (se 2.2 og 2.3) og tidligere forskning på tilpasset opplæring (se 2.1).

Strukturen i oppgavens drøftingsdel, følger intervjuguidens fremdrift. For å få frem forskningsprosjektets bredde vil jeg i den teoribaserte drøftingen ta utgangspunkt i disse faktorene:

1. Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring
 - Felles forståelse og samarbeid om tilpasset opplæring
2. Lærernes operasjonalisering av tilpasset opplæring i praksis
 - Rammebetingelser og deres betydning for praktisering av tilpasset opplæring

Tidvis kan grensen mellom lærernes beskrivelse av sin forståelse og praktisering av prinsippet tilpasset opplæring naturlig gå over i hverandre og drøftes parallelt.

5.1 Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring

Man skal møte elevene der de er, innenfor fellesskapet (lærer 2)

I intervjuene har alle informantene uttrykt at tilpasset opplæring handler om å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger, både sosialt og faglig. I tillegg vektlegger alle informantene betydningen av fellesskapet i sammenheng med tilpasset opplæring. Lærer 2 og 3 ser fellesskapsfokuset og inkludering som parallell med tilpasset opplæring. I tråd med dette legger informantene vekt på betydningen av positive elev-elev-relasjoner og elev-lærer-relasjoner. Deres holdninger kan sies å sammenfalle med det brede perspektivet på tilpasset opplæring (se 2.3).

Det brede perspektivet på tilpasset opplæring innebærer en kollektiv forankring, der tilpasning primært skal skje i kraft av fellesskapet, både i faglige og sosiale læringskontekster (Risløw, 2012, s. 31), og ivareta et kontekstuellet perspektiv på elevenes utfordringer (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 44). Dette gjenspeiles også i Utdanningsdirektoratets (Håstein & Werner, 2015; 2015b) beskrivelser og tydeliggjøringer av begrepets relevans i skolen.

Slik jeg ser det, kan det brede perspektivet på tilpasset opplæring sees i tråd med det sosiokulturelle læringssynet, der læring sees som noe som oppstår i dialog og samspill innenfor en felles faglig og sosial læringskontekst (se 2.4). Lærer 3 vektlegger at tilpasset opplæring bør preges av ulik type og grad av støtte i elevenes opplæring. Veiledning og støtte er grunnleggende forutsetninger for læring i Vygotskis læringsteorier (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 64-66). Dette kan tyde på at lærer 3 peker på elementer fra sosiokulturelle teorier, som *den nærmeste utviklingszone* og *kompetente andre* (se 2.4), som sammenfallende med begrepet tilpasset opplæring. Alle lærerne trekker frem samarbeid, relasjonsbygging og arbeid med klassemiljø som sentrale prosesser i en god tilpasset opplæring. Lærer 2 og 3 presiserer også betydningen av deltakelse som en grunnleggende forutsetning for tilpasset opplæring. Dette kan sies å samsvare med sosiokulturelle læringsteorier (se 2.4).

Selv om lærer 1 trekker frem betydningen av sosiale faktorer og fellesskap, beskriver hun imidlertid sin forståelse av tilpasset opplæring som primært orientert mot individorienterte og konkrete metodiske tiltak. Hennes forståelse kan slik sees som sammenfallende med det smale perspektivet på begrepet, som primært orienterer seg mot det enkelte individs behov (se 2.3). Dette viser til en variasjon i hvordan informantene forstår begrepet tilpasset opplæring.

Vektlegging av fellesskap, inkludering og positive relasjoner vektet i mitt teorigrunnlag og gjenspeiles i to av informantenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring. En viktig presisering er at disse informantene uttrykker at dette er sånn de mener begrepet *burde* forstås og operasjonaliseres. De markerer her en avstand mellom forståelsen og det som er realiserbart i praksis. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.2.

Som nevnt (se 2.1) betrakter Jenssen og Lillejord (2009, s. 12-13) begrepet tilpasset opplæring som et dynamisk begrep som skifter meningsinnhold i takt med endringer i politiske styringsorganer og utdanningspolitiske formål. To av informantene har gitt uttrykk for at begrepet tilpasset opplæring er et diffust begrep. Lærer 2 problematiserer begrepets politiske formål, og poengterer at det kan være problematisk å forholde seg til i en praktisk-pedagogisk kontekst. Dette er i tråd med Jenssen og Lillejord (2009, s. 13) sine refleksjoner, som påpeker utfordringen med å forstå og operasjonalisere tilpasset opplæring, da dette er et dynamisk begrep.

5.1.1 Felles forståelse og samarbeid om tilpasset opplæring

Samarbeid og felles forståelse for tilpasset opplæring (se 2.3) er en viktig forutsetning for å lykkes med tilpasset opplæring i praksis (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Risløw, 2012).

Lærer 1 uttaler at det eksisterer en felles forståelse, og at det er fokus på tilpasset opplæring i skolefelleskapet. Hun opplever at dette har bidratt til styrke hennes egen forståelse av begrepet. Ved spørsmål om innholdet i denne felles forståelsen, var det imidlertid vanskelig å tydeliggjøre dette. Informanten ga også uttrykk for at det i praksiskontekster er den enkelte lærer som kjenner sine elever best, og ser elevenes behov. Jeg tolker dette slik at det eksisterer en felles forståelse, men at informanten har vanskelig for å konkretisere denne. Dette kan ses som sammenfallende med Jenssen og Lillejord (2009) sine betraktninger om begrepet tilpasset opplæring som dynamisk og vanskelig å forstå.

Lærer 2 og 3 opplever at, i den grad en felles forståelse eksisterer virker den i liten grad inn på *praksisutøvelsen* til den enkelte lærer. Ifølge lærer 2 kan det være enighet om begrepet i samtaler i kollegiet, men disse er ikke rettet mot hvordan man skal *praktisere* begrepet. Dette er i tråd med Jenssen (2011, s. 72, 80-81) sine funn, som viser til manglende felles forståelse og strategi for realisering av begrepet i skolen. Både Jenssen (2011, s. 80) og Risløw (2012, s. 32) vektlegger betydningen av en felles forståelse og strategi som en forutsetning for å lykkes med en helhetlig tilpasset opplæring i tråd med det brede perspektivet. Mangel på dette kan bidra til en tilpasset opplæring i tråd med det smale perspektivet (se 2.3). På tross av Utdanningsdirektoratets tydeliggjøring av begrepets anvendelighet og relevans i skolen (Håstein & Werner, 2015), fremstår begrepet tilpasset opplæring fremdeles som vanskelig å forstå. Dette er i tråd med Jenssen (2011, s. 80) og Nordahl (2012, s. 11-12) sine funn.

I tråd med Jenssen (2011, s. 72), uttaler lærer 3 at en manglende felles forståelse av begrepet kan bidra til en tilpasset opplæring som avhenger av den enkelte lærers forståelse av begrepet. Dette kan videre gjøre det vanskelig å kvalitetssikre at tilpasset opplæring skjer i tråd med de føringer som eksisterer i styringsdokumentene. I mitt teorigrunnlag er det en vektning av fellesskapets betydning for realisering av tilpasset opplæring (se 2.0). Mine funn kan tyde på at det kan være vanskelig å realisere en slik vektning av det brede perspektivet i skolen, uten en felles forståelse og strategi i institusjonen som helhet.

5.2 Lærernes operasjonalisering av tilpasset opplæring i praksis

Ifølge lærer 3 er tilpasset opplæring i praksis «ulik vanskelighetsgrad [...] lengde, [...] reduksjon i arbeidsoppgaver, forventninger og lekser».

Sitatet over er representativt for hvordan lærer 1 og 3 beskriver sin praksis. Hos lærer 1 sammenfaller dette med hennes beskrivelse av sin forståelse av begrepet. Lærer 3 på sin side opplever at praktiseringen av begrepet ikke er i tråd med intensjonen, men at eksisterende rammefaktorer begrenser mulighetene for å realisere intensjonen i praksis. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.2.1. Dette gjenspeiler en opplevd ubalanse mellom forståelse og praktisering av begrepet. Selv om lærer 2 i stor grad vektlegger betydningen av fellesskapet i sin praksis, poengterer hun at individorienterte tilpasninger ofte anvendes. Her finner jeg en variasjon i informantenes beskrivelse av sin praksis, der de vektlegger ulike aspekter ved tilpasset opplæring.

Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) vektlegger et *systemperspektiv* på tilpasset opplæring. Dette er et perspektiv som inkluderer elementer fra både det smale og det brede perspektivet på tilpasset opplæring (se 2.3). Videre poengteres det at tilpasset opplæring gjelder for alle elever i skolen (2.2). Ifølge lærer 3 er det vanskelig å legge til rette for en tilpasset opplæring som ivaretar alle elever i kraft av fellesskapet. Praksisen til både lærer 1 og 3 preges av konkrete tiltak som primært orienterer seg mot enkeltelever og deres utfordringer, noe som kan sees som sammenfallende med det smale perspektivet på tilpasset opplæring (se 2.2). Dette kan sees i tråd med Risløw (2012, s. 32) og Nordahl og Hausstätter (2009, s. 43) sine betraktninger på det smale perspektivet med fokus på enkeltelevers utfordringer isolert fra læringskonteksten (se 2.3). Lærer 1 sin *forståelse* av begrepet er i tråd med dette (se 5.1), mens lærer 3 viser til en ubalanse mellom hennes forståelse og praktisering av begrepet. Lærernes beskrivelse av praksis kan være i tråd med tidligere forskning fra Nordahl og Hausstätter (2009, s. 44) og Nordahl (2012, s. 11) som viser til at det smale perspektivet har en sterk rolle i den norske skolen.

Nordahl og Nausstätter (2009, s. 44) understreker at konkrete undervisningstiltak ikke er tilstrekkelige for å ivareta et bredt perspektiv på tilpasset opplæring i skolen. En praksis som hovedsakelig ivaretar det smale perspektivet kan være uheldig, da dette kan gå på bekostning av ivaretagelse av et inkluderende læringsfellesskap (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2015b). *Systemperspektivet* på tilpasset opplæring, som vektlegges av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015b), inkluderer elementer fra det smale og det brede perspektivet på tilpasset opplæring (se 2.3). Det vil si at det omfatter både en vekting av fellesskapet og inkludering, i tillegg til at det ivaretar mer individorienterte tilnærminger til begrepet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Slik er det en mulig refleksjon at praksis, slik den blir beskrevet av lærer 1 og 3, kan vise til en operasjonalisering av begrepet tilpasset opplæring som ikke ivaretar hele begrepets innhold, og slik ikke er i tråd med føringer fra styringsdokumentene. Det fremstår som om informantenes praksis gjenspeiler en tilpasset opplæring som ofte skjer *innenfor* fellesskapet, men at det er en utfordring å tilpasse opplæringen *i kraft av* fellesskapet.

Jeg har tidligere trukket frem *den mer kompetente andre* som et sentralt begrep innenfor sosiokulturelle læringssyn (se 2.4). Den kompetente andre kan være både læreren og mer kompetente medelever, som fungerer som støtte for å utfordre eleven innenfor elevens *nærmeste utviklingszone* (se 2.4). Dersom en tilpasset opplæring i kraft av fellesskapet ikke sees som realiserbar, kan den primære relasjonen for tilpasning og støtte bli mellom den enkelte lærer og den enkelte elev. Altså vil ikke læreren i denne sammenheng kunne bruke læringsfellesskapet i klassen som et verktøy for støtte og tilpasning. Dette kan gå på bekostning av elev-elev-relasjonen og et godt læringsmiljø. Dette er ikke sammenfallende med vektleggingen av å bruke mangfoldet i tilpasset opplæring, slik det fremkommer av den generelle delen av læreplanen {Utdanningsdirektoratet, 2015a}. Dette kan medføre at læreren står nokså «alene» med oppgaven om å være elevenes kompetente andre, og kan sette store krav til lærerens kompetanse og innsats. Informantene gir et inntrykk av at tilpasning til hver enkelt elev i en klasse er svært utfordrende. De poengterer at det ofte er enkelte elevgrupper som mottar tilpasning mer enn andre, og at de flinkeste får lite tilpasning. Slik blir ikke undervisningen tilstrekkelig tilpasset til *alle* elevene, slik informantene ser det. Dette kan understøtte at en smal tilpasset opplæring, som primært foregår i elev-lærer-relasjonen, vanskelig lar seg realisere overfor alle elever, og kan ha negative konnotasjoner for elev-elev-relasjoner og læringsmiljøet. I tråd med informantenes utsagn kan dette også bidra til et behov for økte lærerressurser.

Sosiokulturelle læringsteorier understreker betydningen av at læring foregår gjennom dialog, i kraft av et læringsfellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 67-70). Med utgangspunkt i dette kan

sosiokulturelle perspektiver understøtte betydningen av et styrket fellesskap i praktisering av tilpasset opplæring. Lærer 1 og 3 viser til en individorientert tilpasset opplæring, som ikke skjer i kraft av fellesskapet. Deres smale operasjonalisering av tilpasset opplæring kan, slik jeg ser det, sammenfalle med kognitive læringssyn, som ser læring som noe som skjer i individet isolert, uavhengig av læringsfellesskapet (Dysthe, 2001, s. 35). En tilpasset opplæring primært basert på elev-lærer-relasjonen, kan videre forsvare en formidlingspedagogikk, i tråd med behavioristiske læringssyn (Dysthe, 2001, s. 35).

Utdanningsdirektoratet (2015b) ser på tilpasset opplæring som et verktøy for å skape en inkluderende skole. Også her vektlegges det å se den enkelte elev i konteksten av fellesskapet, i tillegg til en vektlegging av tilhørighet og deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). En praktisering av tilpasset opplæring som primært skjer i kraft av en lærer-elev-relasjon kan vanskeliggjøre å ivareta inkludering gjennom tilpasset opplæring. Slik kan en praksis som primært er i tråd med det smale perspektivet på tilpasset opplæring være en kontraksjon til Utdanningsdirektoratets føringer for begrepet tilpasset opplæring.

Lærer 2 på sin side beskriver en praksis preget av arbeid med klassefellesskapet, med vekt på å fremme sosial læring, gode relasjoner og et godt læringsmiljø. Informantens praksis virker slik å i større grad være i tråd med hennes egen forståelse av begrepet tilpasset opplæring. En forståelse og praksis som vektlegger fellesskapet, klassemiljø og relasjonsbygging kan ses som sammenfallende med det brede perspektivet på tilpasset opplæring og sosiokulturelle læringsteorier (se 2.3 og 2.4). Da informanten også trekker frem konkrete individorienterte tilpasninger, kan dette tyde på at lærer 2 sin operasjonalisering i større grad er i tråd med systemperspektivet på tilpasset opplæring, som omfatter både det brede og det smale perspektivet, slik det fremkommer av styringsdokumentene (se 2.3).

Mine funn viser at lærerne har ulik forståelse og operasjonalisering av begrepet tilpasset opplæring. I mitt utvalg er det en vekting i retning av operasjonalisering i tråd med det smale perspektivet på begrepet. Dette er sammenfallende med Nordahl og Hausstätter (2009, s. 44) og Nordahl (2012, s. 11 og 12) sin forskning. Lærer 2 og 3 uttrykker at det er svært vanskelig å realisere begrepet i praksis, og knytter dette til en manglende felles forståelse og strategi for praktisering i skolen som helhet. Risløw (2012, s. 32) og Jenssen (2011, s. 80) ser en felles forståelse i skolefellesskapet som en forutsetning for å lykkes med tilpasset opplæring i praksis. Slik kan dette være en årsak til at informantene opplever at de ikke lykkes. I tillegg kan Jenssen og Lillejord (2009, s. 13) sine betraktninger av tilpasset opplæring som et dynamisk og kopplisert begrep understøtte at det er vanskelig å forstå og realisere i praksis.

5.2.1 Rammebetingelser og deres betydning for praktisering av tilpasset opplæring

Jeg har i teorikapittelet redegjort for at den enkelte skoles ressurser avhenger av den enkelte kommunes tilgang på og fordeling av ressurser til skolen (se 2.2).

Alle informantene vektlegger betydningen av ressurser som sentrale for å kunne ivareta en god tilpasset opplæring. Spesielt lærerressurser trekkes frem som viktig. På grunn av vedtak om spesialundervisning, er alle informantene i en arbeidssituasjon der de har en relativt høy lærerandel per elev. Informantene gir uttrykk for at dette har bidratt til å styrke mulighetene for tilpasset opplæring i klassene. Dette kan tyde på at lærerressurser er en viktig forutsetning for å lykkes med tilpasset opplæring. Ettersom den økonomiske situasjonen er ulik i forskjellige kommuner, vil de ha ulike muligheter til å ivareta tilstrekkelig lærertetthet, og slik ha ulike forutsetninger for å ivareta en god tilpasset opplæring.

I teorikapittelet har jeg gjort rede for læreplanen Kunnskapsløftet som, ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 17), representerer en dreining mot et individ- og resultatfokus. Lærer 2 og 3 understreker at kompetansemålene i læreplanen setter høye krav til elevenes faglige måloppnåelse, da de er mange og vanskelige å oppnå for mange elever. Disse målene er statlig definert (Utdanningsdirektoratet, 2015c), og kan ikke tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, med unntak av elever som har enkeltvedtak. Lærer 3 beskriver dette slik: «Skal man nå alle kompetansemålene må man binde fast elevene» (lærer 3). Altså fremstår det som at det å nå hele omfanget av kompetansemålene er umulig, uavhengig av elevenes forutsetninger. Lærer 2 og 3 opplever at det er vanskelig å finne en god balanse mellom å ivareta fokuset på de faglig definerte kompetansemålene, samtidig som man kan skal ivareta et godt inkluderende læringsfellesskap, som vektlegges i den generelle delen av læreplanen (se 2.2). Dette kan vise til en opplevelse av en ubalanse mellom læringsinnholdet i kompetansemålene og innholdet i den generelle delen av læreplanen. Det kan virke som om disse delene av læreplanen ikke kan ivaretas parallelt, ifølge informantene. Dette kan også understøtte at det er liten sammenheng mellom de to delene. Dette poengteres i Utdanningsdirektoratets årsaksforklaring for de kommende endringer i læreplanen, gjennom Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Her vektlegges betydningen av å skape en bedre sammenheng mellom delene i læreplanen.

Slik jeg ser det kan det økte individ- og resultatfokuset i læreplanen, forankret i definerte kompetansemål, bidra til en tilpasset opplæring som primært er i tråd med det smale perspektivet på tilpasset opplæring (se 2.3). Dette kan følgelig gå på bekostning av tilrettelegging for et inkluderende

læringsfellesskap, som er fremhevet i den generelle læreplanen (se 2.2) og i det brede perspektivet på tilpasset opplæring (se 2.3).

6.0 Oppsummering

Målet med dette forskningsprosjektet har vært å belyse hvordan lærere forstår og operasjonaliserer begrepet tilpasset opplæring. Dette for å kunne undersøke forholdet mellom begrepets hensikt, slik det fremkommer av aktuelle styringsdokumenter, og begrepets realisering i praksis.

Problemstillingen var: *Hvordan forstår lærere begrepet tilpasset opplæring, og hvordan operasjonaliserer de begrepet i praksis?*

Jeg har redegjort for begrepet tilpasset opplæring sin forankring i læreplanen (se 2.2), ulike tilnærminger til begrepet og andre sammenfallende begreper (2.2-2.4). Jeg har presentert tidligere relevant forskning og gjort rede for teorier som kan ses i sammenheng med begrepet tilpasset opplæring (2.3 og 2.4). I metodekapittelet har jeg gjort rede for kvalitative forskningsmetoder, hermeneutikk og intervju som metode (3.1), mitt utvalg, samt nærliggende etiske problemstillinger og hensyn (3.2), og i lys av disse og kriterier for kvalitet i forskning (3.3) beskrevet hvordan min forskning har blitt gjennomført. I analysekapittelet har jeg etter beste evne presentert informantenes utsagn og kategorisert datamaterialet for å gi leseren en ryddig og meningsfull fremstilling av forskningens resultater (4.0). Analysekapittelet har vært grunnlaget for videre å drøfte informantenes meningsinnhold i lys av mitt teorigrunnlag. I drøftingskapittelet har jeg lagt vekt på å se sammenhenger mellom informantenes bidrag, tidligere forskning, føringer i styringsdokumentene og relevante teoretiske betraktninger (5.0). Dette for å sikre at mine konklusjoner har rot i tidligere vitenskapelige arbeid, og slik styrke troverdigheten til de slutninger jeg har dratt.

I kraft av min teoribaserte drøfting har jeg kommet frem til at det er variasjon i måten lærere forstår og praktiserer tilpasset opplæring. Informantenes forståelse sorterer innenfor en variasjon mellom det smale og brede perspektivet, men det fremkommer en vekting av det brede perspektivet. Når det gjelder praktisering av tilpasset opplæring tyder mine funn på en tilsvarende variasjon. Her finner jeg imidlertid en vekting i retning av det smale perspektivet. Mine funn kan tyde på at individ- og resultatfokuset i læreplanen, en manglende felles forståelse og svak samarbeidskultur (se 5.1.1), samt manglende lærerressurser, kan bidra til en operasjonalisering av prinsippet i tråd med det smale perspektivet på tilpasset opplæring, der fokuset rettes mot den enkelte elev (se 2.3). Dette kan tyde på at skolens rammebetingelser kan bidra til å redusere lærernes muligheter til å realisere

tilpasset opplæring i tråd med det brede perspektivet (se 2.3), og en sosiokulturell tilnærming til tilpasset opplæring (se 2.4), som et overordnet prinsipp. I tillegg kan tilpasset opplæring som et politisk dynamisk begrep bidra til at det er vanskelig å konkretisere og operasjonalisere i praksis (se 2.1 og 5.1.1). Overordnet kan mine funn tyde på at det er en ubalanse mellom begrepets formelle hensikt, slik det fremkommer av styringsdokumentene, og hvordan begrepet blir operasjonalisert i praksis.

Mine funn er ikke tenkt som generaliserbare i utgangspunktet, på bakgrunn av oppgavens omfang og fremgangsmåte. Forskningen kan ses som et bidrag i den videre skoleutviklingsdebatten, og som et frempek kan mine funn problematiseres i tråd med den nært forestående tiltredelsen av Fagfornyelsen, med en reduksjon av og mer fleksible kompetansemål, samt innføringen av et nytt politisk og kognitivt fundert begrep, nemlig *dybdelæring* (Thuen, 2017, s. 210-213). Én av informantene uttrykker bekymring for at dette er enda et nytt diffust politisk begrep, som vanskelig lar seg realisere i praksis. Tiden vil vise om dette begrepet er anvendbart, og om endringene i læreplanen vil bidra til å opprettholde en smal praktisering av tilpasset opplæring, eller medføre en økt fleksibilitet og en dreining i retning av det brede perspektivet.

7.0 Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. & Iglund, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2015, 08. september). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet 04.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.1040>
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Opplæringslova. (1996). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Risløw, T. I. (2012). *Tilpasset opplæring - i spenningsfeltet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning* (Masteravhandling). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 25. august). Generell del av læreplanen. Hentet 28.03.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 8. september). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet 10.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, 8. september). Tilpasset opplæring, arbeid med læreplaner og vurdering. Hentet 24.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lareplaner-og-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 06. mars). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 4. mai 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 26. november). Hva er fagfornyelsen? Hentet 23.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 1. august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet 12.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Om informanten

- Alder
- Stilling
- Utdanning
- Ansiennitet
- Trinn
- Undervisningsfag

Om skolen og elevene

- Antall elever på skolen
- Antall og hvilke trinn
- Antall elever i klassen(e)

Introduksjon til intervjuet: Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen og en rettighet alle elever har, innenfor fellesskapet. Tilpasset opplæring skal bidra til at skolen er i stand til å møte mangfoldet av elever og sørge for allsidig utvikling for alle på bakgrunn av elevenes forutsetninger.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærerne begrepet tilpasset opplæring?
 - a. Hvordan opplever og beskriver lærerne skolens felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring?
2. Hvordan praktiserer lærerne tilpasset opplæring i sin skolehverdag?
 - a. Hvilke rammebetingelser påvirker lærernes realisering av begrepet tilpasset opplæring?

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til lærere som deltar i prosjektet

Bachelorprosjekt: Tilpasset opplæring – ideal og hensikt versus praktisk realitet

Forespørsel om deltakelse i mitt bachelorprosjekt vedrørende læreres forståelse og praktisering av prinsippet tilpasset opplæring.

Jeg viser til tidligere samtale om deltakelse og takker for at du ønsker å stille som informant i prosjektet.

Jeg er student ved studiet Grunnskulelærer 5.-10. ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Denne studien er en del av min bacheloroppgave. Prosjektet søker å belyse forholdet mellom begrepet tilpasset opplæring sin hensikt og realisering av begrepet i praksis.

Problemstillingen for forskningsprosjektet: *Hvordan forstår lærere prinsippet tilpasset opplæring, og hvordan operasjonaliserer de begrepet i praksis?*

I tråd med problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvordan lærere forstår og praktiserer tilpasset opplæring. I tillegg er det nyttig å snakke om hvilke rammebetingelser som er med på å påvirke praktiseringen og forståelsen av prinsippet. I drøftingsarbeidet vil opplysningene fra lærerne bli sett i lys av føringer for tilpasset opplæring som fremkommer av aktuelle styringsdokumenter, som for eksempel læreplanen for Kunnskapsløftet, opplæringsloven og lignende. Dette for å kunne belyse forholdet mellom læreres forståelse og praktisering av prinsippet opp mot prinsippets formål og formulering, slik det fremkommer av styringsdokumentene.

Det vil ikke bli spurt om eller lagret noen personlige opplysninger. Deltakelse i prosjektet vil være helt anonymt. Da ingen personlige opplysninger skal lagres eller skrives ned skal det heller ikke være noen skriftlig bekreftelse på deltakelse. Derfor er det tilstrekkelig med en muntlig avtale mellom forsker og informant som bekrefter dette.

Mvh

Andreas Risløw Iversen